

Benner, Dietrich

Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 481-496



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 481-496 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153735 - DOI: 10.25656/01:15373

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153735>

<https://doi.org/10.25656/01:15373>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2015

■ *Thementeil*

Bildung – Renaissance einer Leitidee

■ *Allgemeiner Teil*

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie?

Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Renaissance einer Leitidee

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Bildung – Renaissance einer Leitidee. Einführung in den Thementeil 461

Andreas Dörpinghaus

Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung 464

Dietrich Benner

Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung
eines erziehenden Unterrichts, der bildet 481

Martin Harant

Die Problematik der *affirmatio* von Herkunft und Fortschritt
als Fluchtpunkte von Bildungsdenken 497

Wolfgang Sander

Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar 517

Allgemeiner Teil

Malte Brinkmann

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische
Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis 527

Felix Berth

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er-
und 1970er-Jahren 546

Christian Wevelsiep

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik	565
--	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2014	580
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Education – Renaissance of a Guiding Principle

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Education – Renaissance of a Guiding Principle. An introduction 461

Andreas Dörpinghaus

Theory of Education – Attempt at an “insufficient” foundation 464

Dietrich Benner

Education as ‘Erziehung’ and Education as ‘Bildung’!

On the conceptualization of a nurturing form of teaching that educates 481

Martin Harant

The Issue of the *affirmatio* of Provenance and Progress

as Vanishing Points of Education-Related Thinking 497

Wolfgang Sander

What Does “Renaissance of Education” Mean? – A comment 517

Contributions

Malte Brinkmann

Pedagogical Empiricism – Phenomenological and methodological

annotations on the relation between theory, empiricism, and practice 527

Felix Berth

Forgotten Euphoria – The first wave of enthusiasm for early childhood

education: Explorations into the history of the discipline and into

educational history during the 1960s and 70s 546

Christian Wevelsiep

Overcoming the Concept of Two Separate Groups?

Pedagogical professionalism and inclusive pedagogy 565

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2014 580

Impressum U3

Dietrich Benner

Erziehung und Bildung!

Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet

Zusammenfassung: Der Beitrag entwickelt zunächst eine Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung, die sich auf Fragen der Abgrenzung und Zuordnung edukativer und nicht-edukativer Lernprozesse bezieht. Ihre Bedeutung ist nicht auf den deutschen Sprachraum begrenzt, sondern wird in modernen Gesellschaften weltweit diskutiert. Danach wird im Rückgriff auf Herbart und mit Bezug auf eine aktuelle Ausdifferenzierung systematischer Wissensformen untersucht, was unter einem erziehenden Unterricht zu verstehen ist, der eine domänenspezifisch bildende Wirksamkeit intendiert und entfaltet. Im letzten Teil werden Zusammenhänge zwischen Erziehungs- und Bildungsforschung skizziert. Sie sind für eine Unterrichtsforschung, die sich der Konzeption eines bildend erziehenden Unterrichts verpflichtet weiß, von grundlegender Bedeutung.

Schlagnorte: Erziehung und Bildung, erziehender Unterricht, Unterrichtsforschung, Erziehungs- und Bildungstheorie, Erziehungs- und Bildungsforschung

1. Erziehung und Bildung: Mehr als eine bloß deutsche Unterscheidung

Bei der Übersetzung deutschsprachiger pädagogischer und zuweilen auch erziehungswissenschaftlicher Texte treten, insbesondere was Begriffe wie „Erziehung“ und „Bildung“ betrifft, immer wieder Schwierigkeiten auf. Diese nehmen noch zu, wenn nicht einfach von Erziehung und Bildung, sondern von Erziehungs- und Bildungstheorien die Rede ist. Die angesprochenen Probleme haben inzwischen zu der weit verbreiteten, gleichwohl irrigen Auffassung geführt, die Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung gebe es nur im deutschen Sprachraum und lasse sich in andere Sprachen nicht übersetzen.

Ein Teil der gar nicht zu bestreitenden Schwierigkeiten hängt damit zusammen, dass schon die deutschen Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ nicht eindeutig sind und dass es selbst unter deutschen Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern spezielle Aversionen und Vorlieben gegen bzw. für den einen oder der anderen Begriff gibt. So wurde in der DDR unter Erziehung insbesondere die politische Erziehung der nachwachsenden Generationen verstanden, während von Bildung mit Blick auf die wissenschaftspropädeutischen Funktionen der Unterrichtsfächer gesprochen wurde. Oder man versuchte durch die Begriffe Erziehung und Bildung eine zeitliche Ordnung pädagogischer Prozesse zu beschreiben, der zufolge der Mensch erst erzogen werden muss, um dann gebildet zu werden oder sich bilden zu können. Eine andere Unterscheidung behauptet, Erziehung strebe stets ein bestimmtes Resultat an, Bildung werde dagegen vor allem prozessorientiert gebraucht.

Was aber die mit beiden Begriffen verbundenen Aversionen und Vorlieben betrifft, so sei hier nur an die Vorbehalte erinnert, die Peter Petersen gegen den Bildungsbegriff hatte, oder an die Ablehnung, die der Erziehungsbegriff bei Heinz-Joachim Heydorn erfuhr. Petersen grenzte den Erziehungsbegriff vom Bildungsbegriff ab, indem er Bildung an Individualität und freie Wechselwirkung von Mensch und Welt, Erziehung dagegen an edukative Prozesse zurückband, in denen Heranwachsende in vorgegebene Formen des Gemeinschaftslebens eingeführt werden. Eine mögliche Verbindung von „Bilden und Erziehen“ suchte er darauf zu gründen, dass er beide als „Urakte im Werden“ interpretierte (Petersen, 1924, S. 107). An Petersens Unterscheidung gefällt auch heute noch, dass er mit ihr keine Alternative von Erziehung oder Bildung verband, sondern nach einer Verbindung – Petersen spricht sogar von „Synthese“ – suchte. An Petersens Zuordnung von Erziehung und Bildung missfällt zugleich, dass sie Erziehung als bloße Anpassung Heranwachsender an die Gemeinschaft definiert und Bildung als Entwicklung einer gegenüber der Sozialität isolierten Individualität interpretiert.

Mit bis zu Petersen wirksamen Traditionen des Erziehungsbegriffs hängt zusammen, dass Heydorn den Begriff Erziehung generell unter Ideologieverdacht stellte und dem Bildungsbegriff den „Vorzug“ gab. Wie Petersen definiert auch er Erziehung als eine bis in die Frühgeschichte der Menschheit zurückreichende Praxis, durch welche „sich eine gegebene Gesellschaft zu reproduzieren“ sucht (Heydorn, 1970, S. 257). Von der Erziehung sagte Heydorn (1969), sie sei eine „Exekutive“ des Politischen und als solche immer „affirmativ“, von der Bildung, sie sei ein „agens“ des Politischen, das auf eine Überwindung des Widerspruchs von „Bildung und Herrschaft“ ziele und eine Befreiung von Herrschaft verspreche (S. 181–183; zur Kritik siehe Benner, Brüggem & Göstemeier, 1982/2009; vgl. auch Tenorth, 2011, S. 357–358).

Löst man sich von den eingangs angesprochenen Dualen von Erziehung und Bildung und den überholten geschichtsphilosophischen Konstruktionen einer Geschichte ohne Fortschritt (Petersen) bzw. einer auf die Überwindung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft auszurichtenden Geschichte (Heydorn), so ergeben sich Möglichkeiten für eine systematische und problemgeschichtliche Fassung sowohl des Erziehungs- als auch des Bildungsbegriffs, welche am Erziehungsbegriff festhält und diesen nicht länger auf einen affirmativen Begriff begrenzt, sondern durchaus emanzipativ auslegt und zu einem Bildungsbegriff in Beziehung setzt, der auf ein „Jenseits“ der Erziehung verweist, das nun jedoch weder individualistisch noch emanzipativ und auch nicht versöhnend, sondern als ein Unabhängigwerden des Zöglings und Schülers von seinen Erziehern und Lehrern gedacht wird. Eine mit der Eigenlogik von Erziehungs- und Bildungsprozessen abgestimmte Verhältnisbestimmung von Erziehung und Bildung versteht dann unter Erziehung nicht-reziproke Interaktionen, in denen natürliche und professionelle Pädagogen auf Lernprozesse Heranwachsender in der Absicht einwirken, Bildungsprozesse in Gang zu setzen, die dort, wo sie gelingen, keiner edukativen Aufsicht und Kontrolle mehr bedürfen (zur sonderpädagogischen Bedeutung dieser Konzeption siehe Kuhn, 2014/2015). Solche Bildungsprozesse werden zwar durch erzieherische Maßnahmen angestoßen und initiiert, nicht aber im eigentlichen Sinne bewirkt. So lernen Schüler im Unterricht nicht vom Lehrer, sondern mithilfe des Lehrers an einer

Sache oder Aufgabe. Die Erziehungsthematik ist darum primär eine solche für pädagogische Akteure, die auf Bildungsprozesse Heranwachsender verantwortlich einzuwirken suchen, nicht aber eine solche der Lernenden selbst. Hierzu wird sie erst, wenn sich Heranwachsende in einem schon etwas fortgeschrittenen Alter Fragen des Endes der Erziehung zuwenden und Blickwendungen von der Zöglings- und Schülerrolle in jene pädagogisch Handelnder vollziehen, die nicht mehr erzogen werden, sondern als Mit-erzieher bzw. Erzieher selber pädagogische Verantwortung übernehmen (vgl. Benner & Brüggem, 2014). Die Bildungsthematik aber bezieht sich auf gegenstands- und sachbezogene Lernprozesse und diesen zugrunde liegende Wechselwirkungen von Mensch und Welt, für die es keine isolierte pädagogische Verantwortung gibt.

Unterscheidet man die Sachverhalte von Erziehung und Bildung so und verknüpft man die Begriffe Erziehung und Bildung in dem angedeuteten Sinne, dann kann man vielleicht sagen, dass pädagogisch inszenierte Erziehungsprozesse Bildungsprozesse zum Ziel haben. Durch ihre Ausrichtung auf Bildungsprozesse, die nicht zwischen Erzieher und Zögling bzw. Lehrer und Schüler, sondern zwischen unterschiedlichen Vertiefungen in Sachen, Fragen und Probleme stattfinden, haben Erziehungsprozesse stets Übergänge in Bildungsprozesse im Blick. Erziehung ist dabei insofern emanzipativ, als sie ihr Ende nicht auf das Erreichen der Volljährigkeit vertagt, sondern jedes Mal schon dort zu erreichen sucht, wo pädagogische Maßnahmen im Selbst- und Weltverhältnis eines Lernenden bildende Wirkungen erzielen (vgl. Benner, 2015, S. 95–96). Bildende Wirkungen im so verstandenen Sinne sind daran erkennbar, dass Heranwachsende an Fragen, Sachen und Problemen, nachdem sie in diese eingeführt wurden, neue Erfahrungen machen und aus eigenem Antrieb weiterlernen oder auch umlernen (Meyer-Drawe, 1986), ohne jedes Mal auf die Hilfe und Unterstützung durch pädagogische Akteure angewiesen zu sein. Erziehungsprozesse aber sind nur dann pädagogisch legitim, wenn sie ein Unabhängigwerden der Lernenden von pädagogischen Einwirkungen im Sinn haben; für Bildungsprozesse gibt es dagegen kein definitives Ende. Man kann zwar von einem Menschen sagen, seine Erziehung sei beendet und er sei gut oder schlecht erzogen, nicht aber, er sei an das Ende seines Bildungsprozesses gelangt.

Die so gefasste Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung bzw. Erziehungs- und Bildungsprozessen – und die an sie anschließende Unterscheidung zwischen Erziehungs- und Bildungstheorien – ist keine auf den deutschen Sprachraum begrenzte, sondern findet sich überall, wo Erziehung Erfahrung und Umgang erweiternde und ergänzende Aufgabenstellungen verfolgt und als eine aus dem unmittelbaren Zusammenleben der Generationen herausgehobene Praxis stattfindet (siehe Benner & Peng, 2013). Wo dagegen in geschlossenen intergenerationellen Erfahrungsräumen erzogen wird, spielt die Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung nur eine marginale Rolle. Eingebettet in Sozialisationsprozesse, findet Erziehung im unmittelbaren Zusammenleben der Generationen statt, ohne dass zwischen Erziehungs- und Bildungsprozessen unterschieden werden müsste (vgl. Sünkel, 2008). Wo aber sozialisatorisch erworbene Gewohnheiten pädagogisch problematisiert werden, wird zwischen erzieherischen Einwirkungen und ihrer Bedeutung für das Gelingen oder Misslingen von Bildungsprozessen unterschieden. Erst recht gilt dies für eine Erfahrung und Umgang er-

weiternde pädagogische Praxis. Für sie ist die Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung sowie erziehungs- und bildungstheoretischen Problemstellungen unverzichtbar und von grundlegender Bedeutung.

Die erziehungstheoretische Seite modernen pädagogisches Handelns bezieht sich auf Fragen, wie jenseits eines Lernens in der Einheit von Erfahrung und Umgang pädagogisch gewirkt und mit pädagogischer Unterstützung gelernt werden kann. Die bildungstheoretische Seite betrifft die Frage, worin denn die Erfahrung und Umgang erweiternden Aufgaben pädagogischer Praxis liegen und wie Bildungsprozesse unter edukativen Einflüssen mit solchen zu verbinden sind, die keiner pädagogischen Unterstützung mehr bedürfen. Zu den erziehungs- und bildungstheoretischen Problemstellungen moderner Pädagogik kommt eine dritte Thematik hinzu. Sie bezieht sich auf die Struktur und Funktion pädagogischer Institutionen als Orte, an denen Lehr-Lernprozesse stattfinden, die im intergenerationellen Zusammenleben der Menschen nicht ohne Weiteres möglich und auf Übergänge von Erziehungsprozessen in Bildungsprozesse ausgerichtet sind.

Auf der Grundlage der vorgenommenen Unterscheidungen lassen sich unter Erziehungstheorien Theorien pädagogischen Wirkens verstehen, die sich an pädagogische Akteure richten und nach pädagogischen Techniken fragen, die erziehlische Wirkungen nicht in einer Einheit von Leben und Lernen, sondern durch Erfahrung und Umgang erweiternde Lehr-Lernprozesse zu erzielen suchen. Von diesen heben sich Bildungstheorien dadurch ab, dass sie die Legitimität der Erziehung an Übergänge von Erziehungs- in Bildungsprozesse zurückbinden und pädagogisch initiierte Bildungsprozesse auch jenseits der Erziehung thematisieren. Unter Theorien pädagogischer Institutionen schließlich werden Theorien verstanden, welche pädagogische Institutionen als Institutionen des Übergangs von pädagogischen Handlungsfeldern in gesellschaftliche Handlungsfelder interpretieren (zur Abgrenzung und Verhältnisbestimmung der drei Theoriebereiche siehe Benner, 2015, S. 131–215).

Von diesen Zuordnungen wird niemand behaupten wollen, es gäbe sie nur im deutschen Sprachraum. Sie beziehen sich auf pädagogische Sachverhalte und Fragen, die in allen modernen Gesellschaften gegeben sind und diskutiert werden. John Dewey hat sie in „*Democracy and Education*“ (1916) auch ohne Verwendung der deutschen Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ genau in dem hier angesprochenen Sinne thematisiert (English, 2013). Die Aufgabe moderner Erziehung und Bildung erblickte er darin, bei Heranwachsenden eine Entwicklung von Fähigkeiten zu unterstützen, die es diesen erlaubt, ein individuelles Leben zu führen, in gesellschaftliche Handlungsfelder einzutreten, miteinander zu kommunizieren sowie an Öffentlichkeit zu partizipieren (siehe Dewey, 1916, S. 26–28, 73–74, 88–99 sowie die Ausführungen in den Kapiteln 11, S. 186–203, und 12, S. 203–218; vgl. auch Schleiermacher, 1826/1983, S. 29; Hegel, 1811, S. 273). Die Vieldeutigkeit des englischen Begriffs ‚education‘ lässt sich darum nicht 1:1 ins Deutsche übersetzen. In der Übersetzung von „*Democracy and Education*“ mit „*Erziehung und Demokratie*“ nahm Erich Hylla eine thematische Engführung vor, welche die bildungs- und institutionentheoretischen Problemstellungen Deweys weitgehend ausblendet und die deutsche Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung nicht nutzt.

2. Was unter einem erziehenden Unterricht zu verstehen ist, der bildet

Der Begriff des „erziehenden Unterrichts“ geht auf Herbart zurück. In seiner „Allgemeinen Pädagogik“ aus dem Jahre 1806 unterscheidet er drei Formen pädagogischen Handelns. *Erstens* eine „Regierung von Kindern“, welche Heranwachsende nicht im eigentlichen Sinne erzieht, sondern an uneinsichtigem Handeln hindert und dabei keine positiven Zwecke zu erreichen sucht; *zweitens* eine Form pädagogischer Praxis, die er „erziehenden Unterricht“ bzw. „Erziehung durch Unterricht“ nennt, und *drittens* eine von ‚ziehen‘ abgeleitete „Zucht“, worunter er keine züchtigende, sondern eine beratende Erziehung im Übergang vom pädagogischen zum intergenerationellen Handeln versteht.

Ein für unser Thema zentraler Hinweis zu dieser Dreiteilung der Formen pädagogischen Handelns findet sich in Herbarts Replik auf Jachmanns späte, 1814 erschienene Rezension seiner „Allgemeinen Pädagogik“. Er lautet: „Man frage nun nicht nach einer positiven Definition, welche den Zweck der Regierung der Kinder feststelle! Bildung und Nicht-Bildung, das ist der kontradiktorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet“ (Herbart, 1814, S. 263).

Mit der zitierten Stelle betont Herbart zunächst den negativen, am Handeln hindern den Charakter regierender Maßnahmen und unterstreicht dann, dass es in den beiden Handlungsformen der eigentlichen Erziehung auf den Unterschied von Bildung und Nicht-Bildung ankomme. Für die beratende Erziehung besagt diese Unterscheidung, sie habe nicht zum Ziel, Heranwachsende gut zu gewöhnen, sondern halte diese dazu an und unterstütze sie darin, eine eigene Urteilskraft zu entwickeln und im Handeln nicht fremden, sondern eigenen Einsichten zu folgen. Was aber besagt Herbarts kontradiktorischer Gegensatz von Bildung und Nicht-Bildung für einen erziehenden Unterricht, der bildet? Auf diese Frage soll im Folgenden in der hier gebotenen Kürze eine vorläufige, erziehungstheoretisch, bildungstheoretisch und institutionentheoretisch argumentierende Antwort skizziert werden.

Die erziehungs- und bildungstheoretischen Antworten lauten: Bildungsprozesse lassen sich nicht intentional steuern, sondern gehen aus bildenden Erfahrungen hervor, die Schüler als Lernende an Gegenständen, Sachverhalten und Problemstellungen machen. Für solche Erfahrungen ist ein Verhältnis von Leiden und Tun grundlegend, das Platon in der „Höhlenerzählung“ der Politeia als Kunst der Umlenkung des Blicks, Fichte in seiner Abhandlung über das Naturrecht als Wechselwirkung von „Sinn“ und „Artikulation“, Dewey in „Erziehung und Demokratie“ mit Verweis auf „passive“ und „aktive“ Momente der Erfahrung und Petzelt (1967) in seiner Studie „Über das Lernen“ an der methodischen Struktur von „Frage“ und „Antwort“ verdeutlicht haben. Sie alle stimmen mit Herbart darin überein, dass der Lehrer unterrichtet, indem er einen Unterrichtsgegenstand durch an Lernende gerichtete Fragen fragwürdig macht und bei den Lernenden durch Zeigegesten einen Bildungsprozess initiiert. Der Schüler lernt nicht vom Lehrer, sondern an den Sachen, die der Unterricht thematisiert. Mit Unterstützung der Fragen des Lehrers sowie mithilfe didaktisch konzipierter Lehr-Lernmittel, die im Unterricht fragend (Petzelt, 1967) und zeigend (Prange, 2005) eingesetzt werden, vertieft sich der

Schüler in den jeweiligen Lerngegenstand. An diesem macht er die Erfahrung, dass er ihn aus eigener Kraft allein nicht verstehen kann. Vermittelt über negative Erfahrungen und mithilfe des fragenden und zeigenden Lehrers, der Wendungen des Schülerblicks veranlasst, hervorlockt und herbeiführt, verändern sich auf diese Weise im erziehenden Unterricht der Schüler und der Lerngegenstand (Mitgutsch, 2009; English, 2013). Der Schüler nimmt an diesem Neues wahr, sodass er selbst und die von ihm befragte Welt nicht bleiben, was sie waren, sondern andere werden.

Lehrer und Schüler tun im Unterricht also nicht dasselbe; auch ahmt der Schüler den Lehrer nicht nach. Schüler lernen im Unterricht nicht durch ein lehrendes Vormachen und ein lernendes Nachmachen, sondern durch ein Zusammenspiel zwischen erziehenden Lehrakten des Lehrers und bildenden Lernakten, in denen sich das Wissen und Nicht-Wissen des Lernenden und die Welt, um die in diesem gewusst und nicht gewusst wird, zugleich verändern.

Das leitet zur dritten Teilfrage über, was in institutionentheoretischer Hinsicht unter einem erziehenden Unterricht zu verstehen ist. Im Unterricht lernen Schüler nicht performativ durch Erfahrung im Umgang mit einem Lehrer, sondern erweitern sich ihre Welterfahrung und ihr zwischenmenschlicher Umgang auf künstliche Weise. Dies geschieht durch Wechselwirkungen von Tun und Leiden, die durch Fragen und Zeigen sowie Suchen und Finden in Gang gesetzt und gehalten werden. Was in der Einheit von Erfahrung und Lernen sowie Leben und Umgang angeeignet werden kann, muss nicht auf dem Umweg über einen erziehenden Unterricht, der bildet, erlernt und angeeignet werden. Sehen, Greifen, Hören, Laufen und Sprechen lernen Kinder im Raum einer sozialisatorischen Erziehung, in der es keines Seh-, Greif-, Hör-, Lauf- oder Sprachlehrers bedarf. Taub Geborene, die das Hören nicht durch Erfahrung in der Wechselwirkung von Vormachen und Nachahmen erlernen können, bedürfen dagegen eines erziehenden und sprachbildenden Spezialunterrichts, mit dessen Hilfe sie sprechen lernen, ohne sich und andere zu hören.

In institutionentheoretischer Hinsicht ist die Schule ein Ort für Erfahrung und Umgang erweiternden Unterricht. In diesem lernen Schüler, was in Erfahrung und Umgang unmittelbar sozialisatorisch nicht gelernt werden könnte, aber gelernt werden muss, um die Welt zu verstehen und in dieser ein individuelles und partizipatorisches Leben führen zu können. Zu den Gegenständen, die nur so gelernt werden können, gehören seit alters her die Kulturtechniken des Schreibens und Lesens, des arithmetischen Rechnens und geometrischen Zeichnens und der mit ihrer Hilfe möglichen Vertiefungen in Poesie und Naturkunde. Das Curriculum des erziehenden Unterrichts hat sich in der Neuzeit und Moderne beträchtlich erweitert. Fernsehen und Telefonieren erlernen Heranwachsende durch Erfahrung und Umgang, die historischen, wissenschaftlichen und technischen Grundlagen der modernen Welt aber sind nicht durch Erfahrung erlernbar und tradierbar, sondern müssen über den Umweg einer Erziehung vermittelt und angeeignet werden, die Erfahrung und Umgang transzendiert, indem sie durch Unterricht bildet.

Solcher Unterricht ist von der Sache her im Wesentlichen Fachunterricht (vgl. Reh, 2013). Gäbe es das fachliche Wissen, in das eingeführt wird, nicht, wäre Schulunterricht gar nicht möglich. Die den Schulfächern zugrunde liegenden Unterrichtswissenschaften

handeln ausnahmslos von Sachverhalten, die durch Erfahrung und Umgang – entweder aus sachlichen oder aus umgänglich-moralischen Gründen – nicht zu vermitteln wären. So findet sexuelle Aufklärung im Sexualkundeunterricht nicht durch Vormachen, Nachmachen und Mittun in einer Einheit von Leben und Lernen statt, sondern in der Form einer unterrichtlichen Aufklärung, in der das, was Schüler und Schülerinnen lernen, gerade nicht getan wird, sondern die Horizonte von Erfahrung und Umgang künstlich erweitert werden.

Vergleichbares gilt auch für den Geschichtsunterricht. Er führt in eine gesellschaftlich nicht unmittelbar präsente Geschichte ein, an der Heranwachsende erst wissenschaftlich partizipieren können, wenn sie die historische Vermitteltheit der Wirklichkeit und ihre Involviertheit in Geschichte im erziehenden Unterricht kennengelernt haben. In diesem wird erinnert, was ohne Unterricht in der Gesellschaft vergessen bliebe und darum künstlich vermittelt und angeeignet werden muss.

Auch naturwissenschaftliche Theorien und Technologien erlernt niemand in deren alltäglichem Gebrauch. Vom Bedienen von Lichtschaltern führt kein Weg zur neuzeitlichen Elektrizitätslehre, vom Sehen durch eine Brille kein Weg in die wissenschaftliche Optik, vom Wohnen in einem Haus kein Weg zu Statik und Wärmetechnik. Ebenso wenig gibt es einen direkten Weg von der Beobachtung eines Sonnenauf- und -untergangs zu den Gesetzen der Astronomie, vom Geschmackssinn zum periodischen System der Elemente oder vom Musikhören zur Harmonie- und Kompositionslehre.

Die angesprochene Ordnung eines erziehenden Unterrichts, der bildet, hat Herbart in seiner Unterscheidung zweier im Unterricht getrennt zu thematisierender und miteinander zu verknüpfender Reihen, der Reihe der „Erkenntnis“ und jener der „Teilnahme“, auf Begriffe zu bringen versucht. Erziehender Unterricht, so führt er im zweiten Buch der Allgemeinen Pädagogik aus, erweitert Welterfahrung zu Wissenschaft und Kunst sowie zwischenmenschlichen Umgang zu Ethik/Politik und Religion (vgl. Abb. 1).

In dem Schema sind die Interessengebiete alltägliche Welterfahrung, wissenschaftliche Welterkenntnis und Kunst der Erfahrung erweiternden Unterrichtsreihe der Er-

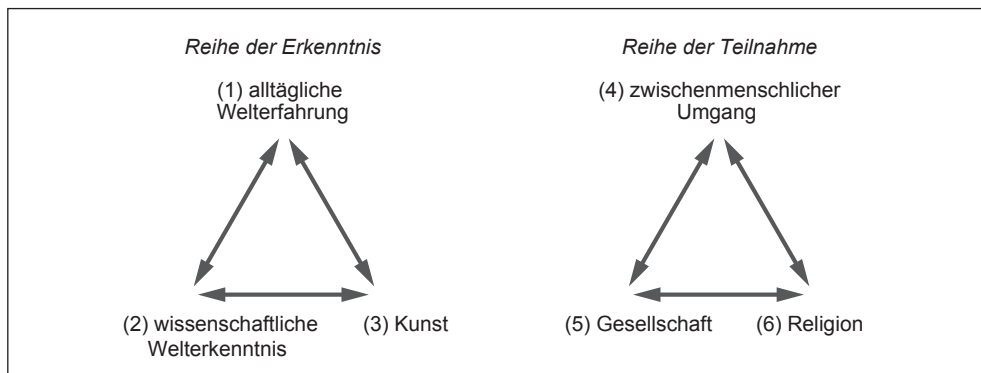


Abb. 1: Die sechs Erfahrung und Umgang erweiternden Interessengebiete des erziehenden Unterrichts nach Herbart

kenntnis und die Interessengebiete des zwischenmenschlichen Umgangs, der Gesellschaft und der Religion der Umgang erweiternden Unterrichtsreihe der Teilnahme zugeordnet. Die Pfeile weisen darauf hin, dass erziehender Unterricht nicht das Interesse an Erfahrung in die Interessen an Wissenschaft und Kunst und ebenso wenig das Interesse an Umgang in die Interessen an Gesellschaft und Religion überführt, sondern zwei Mal drei Interessen ausbildet, die sich gegenseitig ergänzen und erweitern.

Den alltäglichen Sonnenaufgang und -untergang soll der Schüler durch die Aneignung der von der neuzeitlichen Naturwissenschaft aufgestellten Planetengesetze wissenschaftlich verstehen und mithilfe der Kunst zugleich als eine bleibende ästhetische Erfahrung interpretieren lernen. Dabei erweitert die Kunst das wissenschaftliche Weltbild ebenso, wie dieses den Horizont der Alltagserfahrung erweitert. Vergleichbares gilt für die durch erziehenden Unterricht anzubahnenen bildenden Wechselwirkungen zwischen Umgang, Gesellschaft und Religion. Im Umgang wird Moral gewöhnend tradiert, durch historisch gesellschaftliche Studien kann der Umgangshorizont zum Interesse an Gesellschaft und Politik erweitert und durch religiöse Studien um einen Vorblick auf den eigenen Tod und die Erinnerung an die schon Gestorbenen ergänzt, ferner die Auseinandersetzung mit lebensweltlich zugänglicher Religion um eine Auseinandersetzung mit fremden Religionen vertieft werden.

Die von Herbart unterschiedenen sechs Interessengebiete sind auch heute noch hilfreich, um unterrichtsabhängige Voraussetzungen für die Entwicklung eines vielseitigen Interesses zu beschreiben. So stimmt die von Jürgen Baumert (2002, S. 113) vorgelegte Differenzierung der Weltzugänge in solche einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Weltmodellierung, einer ästhetisch-expressiven Weltbegegnung und -gestaltung, einer normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft und einer religiösen und philosophischen Rationalität weitgehend mit Herbarts Differenzierung der Interessengebiete überein und verzichtet hierbei mit guten Gründen darauf, diese nach einer doppelten Trias zu ordnen.

Herbarts Ordnung reicht heute nicht mehr aus, um die thematische Breite, fachliche Ordnung und methodische Struktur eines zeitgemäßen erziehenden und bildenden Unterrichts zu bestimmen. Um die Fachorientierung des erziehenden Unterrichts stärker zu betonen und in diese die Vielheit der Wissensformen zu integrieren, die heute Erfahrung und Umgang erweitern, habe ich vor Jahren vorgeschlagen, für die unterrichtlichen Domänen des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts in der Oberstufe des Schulsystems und der Eingangsphase des Studiums mehrere Ebenen einer bildenden Interpretation wissenschaftlicher Aussagesysteme zu unterscheiden. Tut man dies, so lässt sich wissenschaftspropädeutischer erziehender Unterricht so konzeptualisieren, dass in allen Domänen bildende Blickwendungen zwischen verschiedenen Wissensformen möglich werden. Das gelingt jedoch nur, wenn auf eine einheitswissenschaftliche Ausrichtung der Lehr-Lernprozesse verzichtet und berücksichtigt wird, dass den verschiedenen Wissensformen unterschiedliche methodische Konstituierungen zugrunde liegen (vgl. die Explikation dieses Modells am Beispiel der Evolutionstheorie Darwins in Benner, 2015, S. 275–289).

Für die Sekundarstufe I lässt sich eine solche Konzeption am Beispiel eines Gesundheitskundeunterrichts illustrieren, den in den 60er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts Gisela Blankertz (1967) zum Thema Tuberkulose konzipiert und Herwig Blankertz (1969) in seinen „Theorien und Modellen der Didaktik“ zur Illustration der Bedeutung der „methodischen Leitfrage“ aufgenommen hat. Wissensformen unterscheiden sich untereinander nicht nur durch das, um was in ihnen gewusst wird, sondern auch durch die Art und Weise, in der sie methodisch basiert Fragen stellen, erörtern und zu beantworten suchen. Ohne die zugehörige methodische Leitfrage gäbe es kein wissenschaftspropädeutisches Wissen vom jeweiligen Gegenstand, ohne sie wäre keine Wissensform im Unterricht vermittelbar und von den Lernenden anzueignen (Beck, 1982).

Das von Gisela und Herwig Blankertz entwickelte Konzept der „methodischen Leitfrage“ besagt, dass es einen „Implikationszusammenhang (von) inhaltlichen und methodischen Entscheidungen“ gibt (Blankertz, 1969, S. 92–98), der bei der Planung und Durchführung von Unterricht berücksichtigt werden muss. In dem zur Explikation dieser These konzipierten Gesundheitskundeunterricht lautete die methodische Leitfrage: „Wie schütze ich mich vor Infektion?“ (S. 97).

Hermann-Josef Kaiser (1972) hat später der Unterrichtsmethode nicht nur eine technisch-operative, sondern auch eine den Unterrichtsgegenstand mitkonstituierende Bedeutung zugesprochen. Ein wissenschaftspropädeutischer Unterricht im Bereich der Gesundheitskunde kommt heute nicht mit einer einzigen Leitfrage aus. Hierum wussten bereits G. und H. Blankertz, wenn sie in der genannten Unterrichtseinheit zwischen Betrachtungsweisen einer medizinischen, einer biologisch-bakteriologischen, einer politisch-gesellschaftlichen, einer historischen sowie einer literarischen Bearbeitung des Themas unterschieden.

Damit im Unterricht mehrere Wissensformen thematisiert werden können, gilt es, das Konstrukt der methodischen Leitfrage zu differenzieren und gegenstandsbezogen auf die verschiedenen Wissensformen zu applizieren. Um den Schein einer induktiv zu erschließenden Sachlogik zu vermeiden und bildende Blickwendungen zwischen verschiedenen Betrachtungsweisen in Gang zu setzen, muss erziehender Unterricht überall die Konzentration auf eine einzige Wissensform vermeiden und stets mehrere Wissensformen ins Spiel bringen. Das in Tabelle 1 dargestellte Schema nimmt auf das von G. und H. Blankertz konzipierte Beispiel Bezug und unterscheidet – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zwischen insgesamt acht paradigmatischen Wissensformen und ordnet diesen jeweils spezifische methodische Leitfragen zu, die den Unterrichtsgegenstand konstituieren.

Zwischen den unterschiedenen Wissensformen und den ihnen zugehörigen methodischen Leitfragen sind vielfältige Kombinationen möglich. Keine Wissensform kann die anderen ersetzen. Auch sind unterschiedliche Anordnungen möglich, ohne dass eine übergreifende Logik bereitstünde, die es erlaubte, einer bestimmten Wissensform einen untersten bzw. einen höchsten Rang einzuräumen.

Die skizzierte Ordnung besagt nicht, dass alle Wissensformen und methodischen Leitfragen in jeder Unterrichtsstunde berücksichtigt werden müssen, wohl aber, dass ein Unterricht, der nur eine Wissensform thematisiert, als defizitär zu problematisieren ist.

Paradigma	Methodische Leitfrage/Gegenstandskonstitution
Teleologische Wissensform und -ordnung nach Aristoteles	Durch welche Maßnahmen lassen sich die Selbstheilungskräfte des Körpers stärken?
Szientifische Wissensform und -ordnung nach Bacon	Was sind die kausalen Ursachen von Krankheit und durch welche Mittel schützt man sich vor Infektion?
Hermeneutische Wissensform und -ordnung nach Gadamer	Welches Gesundheitsverständnis liegt dem aristotelischen und baconschen Wissenschaftsverständnis zugrunde und in welchen Sprachformen artikulieren sich diese?
Hypothetisch-falsifikatorischer Problemlösungsrahmen nach Popper	Warum leben statistisch gesehen Arme kürzer und Reiche länger und wie lassen sich die Beziehungen zwischen Armut, Reichtum, Krankheit und Gesundheit verändern?
Aufdeckung von ideologischen Verblendungszusammenhängen nach Adorno	Sind Krankheiten einfach als natürlich hinzunehmen oder haben sie auch gesellschaftliche Ursachen und welche Ideologien verbergen sich hinter bestimmten Strategien einer Medizin, die von diesen Ursachen abstrahiert?
Lebensweltliche Ordnung nach Husserl und Fink	Wie zeigen sich Krankheit und Gesundheit in den koexistenzialen Handlungsfeldern von Arbeit, Liebe, Herrschaft, Tod und Spiel und wie werden sie dort lebensweltlich erfahren?
Pragmatisch-nicht-hierarchische Ordnung der ausdifferenzierten Bereiche menschlichen Handelns (Dewey u.A.)	Was ist unter einem ökonomisch, moralisch, politisch, ästhetisch und religiös gelingenden Leben zu verstehen und wie verhalten sich in diesem Krankheit und Gesundheit zueinander?
Skeptisch-transzendental-kritische Problematisierung der Voraussetzungen aller genannten Wissensformen nach Fischer/Ruhloff	Worin liegen Reichweite und Grenzen der zuvor unterschiedenen Wissensformen und welchen Klärungsbedarf gibt es mit Blick auf weitergehende Fragen der Analyse und Kritik der verwendeten Grundbegriffe und ihrer Verknüpfungen?

Tab. 1: Paradigmatische Wissensformen und zugehörige methodische Leitfragen

Wie methodische Leitfragen so kombiniert werden können, dass neben szientifischen auch historisch-hermeneutische, ideologiekritische, phänomenologisch-lebensweltliche, transzendental-kritische und pragmatische Wissensformen angesprochen werden, ist Gegenstand einer pädagogischen und erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen Forschung, die an bildenden Erfahrungen interessiert ist, die Schüler und Schülerinnen bei der unterrichtlichen Vermittlung dieser Wissensformen machen. Ihre Fragestellungen sind nicht zuletzt auch bei der Evaluation von Unterricht und der Bestimmung der durch Unterricht zu fördernden domänenspezifischen Kompetenzen zu berücksichtigen.¹

1 Vgl. hierzu meinen Versuch, die methodische Konstitution unterschiedlicher Wissensformen am Beispiel des Satzes des Pythagoras zu verdeutlichen, der in Platons Menon eine in sich zweckmäßige Ordnung von Maßverhältnissen des Quadrats und rechtwinkligen Dreiecks expliziert und in der im kartesischen Koordinatensystem begründeten Formel $x^2 + y^2 = r^2$ die Form eines durch das „ich denke“ konstituierten Wissens annimmt (Benner, 2009/2012). Vgl. hierzu auch die von der Differenz zwischen antiken und neuzeitlichen Wissensformen abstrahierende, szientifisch-technische Zusammenhänge gleichwohl eindrucksvoll thematisie-

3. Zur Bedeutung der skizzierten Zusammenhänge für eine als Erziehungs- und Bildungsforschung ausgewiesene Unterrichtsforschung

Es gibt derzeit keine Unterrichtsforschung, die Problemstellungen eines erziehenden Unterrichts, der bildend wirkt, thematisierte und bearbeitete. Es gibt auch keine Bildungsforschung, die sich zugleich als Erziehungsforschung verstünde. Dies wiegt, wie Peter Zedler (2011) gezeigt hat, schwer angesichts der Tatsache, dass Bildungsforschung sich erst durch solche Bezüge zu einer pädagogisch und erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen Disziplin entwickeln könnte. Von Ausnahmen abgesehen, vernachlässigt die empirische Bildungsforschung derzeit nicht nur wichtige Aspekte der Vermittlung von domänenspezifischem Grundwissen, sondern auch unterrichtsabhängige Aspekte der im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem zu vermittelnden und zu erwerbenden Kompetenzen. Das muss aber keineswegs so bleiben. Mit einer veränderten erziehungs-, bildungs- und schultheoretischen Rahmung (vgl. Benner, 2002) ließen sich beispielsweise Defizite und Leistungen im Bereich der Lesekompetenz zum linguistischem Regelwissen der Testpersonen in Beziehung setzen (Röber, 2011) und Erkenntnisse darüber gewinnen, ob eine Berücksichtigung solchen Regelwissens im Unterricht zu einer Verbesserung der fachlichen Unterrichtsqualität und vermittelt hierüber zu einer Optimierung der domänenspezifischen Grundkenntnisse und der auf diesen aufbauenden schriftsprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern führt.

Teile der empirischen Bildungsforschung verfolgen gegenwärtig jedoch andere Strategien. Statt Kooperationen mit der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken auch über die Grenzen ihres eigenen Wissenschaftsparadigmas hinaus zu suchen, arbeiten einige empirische Bildungsforscher, die sich nicht als Erziehungswissenschaftler verstehen, an Konzepten, die Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung gegenüber professionellen Pädagogen und in der Bildungspolitik eine datenbasierte Evidenz sichern sollen (vgl. kritisch hierzu Bellmann & Müller, 2011; Bellmann, 2015). So stellte die Wuppertaler Bildungsforscherin Cornelia Gräsel im Dezember 2014 auf einem an der Universität Hamburg veranstalteten Forum zur „Kritik der empirischen Bildungsforschung“ ein Projekt vor, das zur Steigerung der „Praxisrelevanz der empirischen Bildungsforschung“ beitragen will. In diesem werden Lehrerinnen und Lehrern zunächst Abstracts aus psychologischen Studien der empirischen Bildungsforschung vorgelegt. Anschließend werden die Lehrpersonen gefragt, welche Bedeutung sie diesen Abstracts für eine Veränderung ihres Lehrerverhaltens beimessen. Und schließlich soll überprüft werden, ob sich auf diese Weise eine Optimierung „evidenzbasierter Praxis“ erreichen lässt.

Gräsel antwortet mit ihrem Forschungsvorhaben auf Defizite einer empirischen Bildungsforschung, die in den zurückliegenden Jahren Kompetenzmessungen unter Ver-

rende Behandlung des Satzes des Pythagoras durch Klieme, Lipowsky, Rakoczy und Ratzka (2006); zur Aufgabe einer mehrmethodischen Erweiterung dieses Interpretationsrahmens siehe Reusser & Pauli (2013, S. 328–329).

nachlässigung erziehungs-, bildungs- und schultheoretischer Problemstellungen vorgenommen hat und sich nun zunehmend mit dem Problem konfrontiert sieht, ihre eigenen Ergebnisse nicht pädagogisch und erziehungswissenschaftlich interpretieren zu können. Zu vermuten ist, dass der von Gräsel et al. eingeschlagene Weg nur erfolgreich sein wird, wenn frühzeitig pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Sachverstand eingeholt wird. Statt beliebige Abstracts aus pädagogisch-psychologischen Untersuchungen Lehrerinnen und Lehrern für eine private Hypothesenbildung anzubieten und aus den Wirkungen einer solchen Hypothesenbildung Schlüsse auf die „Praxisrelevanz der empirischen Bildungsforschung“ zu ziehen, käme es darauf an, erst einmal dafür zu sorgen, dass die Konstruktion von Testaufgaben und die mit ihrer Hilfe durchzuführenden Kompetenzmessungen stärker mit Grunderfordernissen einer erziehungs-, bildungs- und schultheoretisch ausgewiesenen pädagogischen Praxis abgestimmt werden. Dies würde womöglich zu einer größeren Anschlussfähigkeit von empirischer Bildungsforschung und pädagogischer Theoriediskussion und vermittelt hierüber auch zu einer theoriebasierten Annäherung von Bildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Forschung führen.

Einen anderen Weg hat Andreas Gruschka (2009) in seinen Arbeiten zur Unterrichtsforschung eingeschlagen. In diesen wird in Anlehnung an Verfahren der objektiven Hermeneutik zunächst Unterricht in Form von Wortprotokollen aufgezeichnet. Die Wortprotokolle werden anschließend daraufhin befragt, ob an ihnen Defizite des aufgenommenen Unterrichts sichtbar werden und ob sich ihnen Hinweise auf Möglichkeiten einer Optimierung von Unterricht entnehmen lassen. Anregend und innovativ scheint mir dieser Ansatz in folgenden Punkten zu sein:

- Die Wortprotokolle von Lehrer- und Schüleräußerungen im Unterricht zeigen, wie Unterricht auf der sprachlichen Ebene verläuft und wie schwer es ist, einen gelingenden anspruchsvollen Unterricht zu realisieren.
- Die Wortprotokolle lassen punktuell erkennen, wie Lehrerfragen und Schülerfragen divergieren und dabei Anschluss aneinander verlieren.
- Die Unterrichtstranskriptionen zeigen, dass bestimmte Konzepte von Unterricht nicht ausreichen, um guten Unterricht abzusichern.

An den Protokollen und ihren Auswertungen zeigt sich aber auch, dass die Transkriptionen von Unterricht und ihre Interpretationen einen erheblichen Bedarf an Theorieorientierung erzeugen, den der Ansatz nicht schon aus eigener Kraft befriedigen kann:

- Objektive Hermeneutik ist ein Verfahren der Textanalyse, das nicht automatisch für die Analyse pädagogisch relevanter Zusammenhänge zwischen didaktischen Planungskonzepten von Unterricht und unterrichtlich ausgelösten Bildungsprozessen bei Schülern geeignet ist.
- Bildende Wirkungen zeigen sich nicht primär oder ausschließlich an dem, was Lehrer und Schüler im Unterricht sagen und explizit formulieren, sondern auch an dem, was Lehrer durch Operationen des Fragens, Zeigens, Systematisierens und Proble-

omatisierens unter Zuhilfenahme von Lehrmitteln bei Lernenden anstoßen, ferner an negativen Erfahrungen, die Schüler und Schülerinnen in Lehr-Lernprozessen machen, sowie an den Schlüssen, die sie aus entsprechenden Erfahrungen ziehen.

- Vor allem aber wäre zu klären, durch welche Ausführungen Lehrer die Unterrichtstranskriptionen ergänzen könnten und was sie in diesen als beobachtet bzw. nicht beobachtet, erkannt und nicht erkannt oder ausgeblendet identifizieren und welche bildende und professionalisierende Bedeutung sie den Aufzeichnungen für eine tiefergehende Interpretation ihrer eigenen Erfahrungen sowie derjenigen ihrer Schüler beimessen.

Ob, wie von mir in diesem Beitrag vorgeschlagen, eine stärkere Berücksichtigung unterschiedlicher Wissensformen und der diesen zugrunde liegenden methodischen Leitfragen tatsächlich einen Beitrag zur Verbesserung von erziehendem Unterricht und zur Intensivierung bildender Erfahrungen erbringen kann, die Schüler in und im Anschluss an diesen machen, ist eine Frage, der mit den Verfahren der empirischen Bildungsforschung und dem von Gruschka entwickelten Instrumentarium nachgegangen werden kann. Dazu müssten jedoch erst einmal die Aufgabenkonstruktionen in den Kompetenztests und die Rückkoppelungen zu den Wortprotokollen unter den in den beiden ersten Abschnitten dieses Beitrags entwickelten Überlegungen optimiert werden.

Die von Teilen der empirischen Bildungsforschung gehegten Hoffnungen, aus den Ergebnissen von Kompetenzmessungen Unterrichtskonzepte ableiten zu können, gehen ebenso in die Irre wie Hoffnungen einer Unterrichtsforschung, die Unterricht auf der Grundlage von Wortprotokollen und ohne Umweg durch eine pädagogisch ausgewiesene Theoriediskussion verbessern zu können hofft. Erziehung durch Unterricht, der bildet, verlangt nach einer wechselseitigen Überprüfung der Lernleistungen von Schülern an den Lehrleistungen von Lehrern, die nicht zuletzt durch fachspezifische sowie domänenspezifisch ausgelegte erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretische Kriterien ausgewiesen ist. Eine Bildungsforschung, die nicht zugleich Erziehungsforschung ist oder von Anfang an um deren Fragestellungen ergänzt wird, kann dagegen ihre eigenen Ergebnisse nicht einmal differenziert pädagogisch interpretieren. Sie weiß nicht um die Abhängigkeit ihrer Ergebnisse von Konzepten eines erziehenden Unterrichts. Vergleichbares gilt auch für eine Erziehungsforschung, die nur das Lehrerhandeln und dessen unmittelbare Auswirkungen auf das Verhalten von Schülern im Blick hat. Sie abstrahiert davon, dass bildende Wirkungen des Unterrichts durch den Lehrer nur angestoßen, niemals aber kausal verursacht werden.

Was Unterricht ist, lässt sich aus der Sicht der diesen planenden und leitenden Lehrer ebenso wenig wie aus Schülersicht fassen. Von Unterricht sprechen wir erst dann, wenn Lehrer durch Unterricht so pädagogisch wirken, dass Schüler in Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand bildende Erfahrungen machen und lernen. Eindrucksvoll belegte dies eine Veranstaltung, die 2012 im Rahmen des Osnabrücker Kongresses der DGfE durchgeführt wurde. In ihr versuchten ethnomethodologisch arbeitende Unterrichtsforscher aus einer von Werner Helsper geleiteten Gruppe und empirische Bildungsforscher aus einem von Eckhard Klieme geleiteten Team die Kombinier-

barkeit quantitativer und qualitativer Verfahren am Thema „Unterrichtsstörungen“ zu erproben. Es gelang den Referenten, nachzuweisen, dass unter bestimmten Bedingungen und in bestimmten Kontexten an Schulen wenig oder kaum noch Unterricht stattfindet. Bei ihrem Versuch, neue Wege der Unterrichtsforschung zu entwickeln, verloren die Forscher jedoch aus dem Blick, dass ihre Projekte gar nicht Erziehung durch bildenden Unterricht, sondern die Abwesenheit und das Verschwinden eines solchen Unterrichts in der Schulwirklichkeit zum Gegenstand hatten.

Es zeugte von einem Niedergang der Unterrichtsforschung (Terhart, 2014), wenn diese künftig in zwei Richtungen zerfiele, von denen die eine unter weitgehender Ausblendung der unterrichtlichen Schulwirklichkeit outputorientierte Kompetenzmessungen vornähme und die andere die Erforschung von Nicht-Unterricht zum Gegenstand der Unterrichtsforschung stilisierte. Will man einer solchen Entwicklung entgegenwirken, so müssten in Forschung, Lehreraus- und Lehrerweiterbildung wieder stärker Zusammenhänge von Erziehung *und* Bildung thematisiert und die theoretischen und praktischen Anstrengungen zur Kultivierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet, intensiviert werden.

Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, K. (1982). Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 139–154.
- Bellmann, J. (2015). *Warum es keine evidenzbasierte Bildungspolitik geben kann. Oder: Warum datengetriebene Steuerung nicht mit einer evidenzbasierten Steuerung verwechselt werden sollte*. Vortrag auf dem ZfE-Forum „Kritik der empirischen Bildungsforschung“ an der Universität Hamburg vom 05./06. 12. 2014 (noch unveröffentlichtes Manuskript).
- Bellmann, J., & Müller, Th. (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von Pisa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 68–90.
- Benner, D. (2009/2012). Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und eine auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogene partizipatorische Erziehung. In ders. (Hrsg.), *Bildung und Kompetenz* (S. 129–142). Paderborn: Schöningh.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik* (8. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Benner, D., & Brüggem, F. (2014). Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem. In R. Bolle & J. Schützenmeister (Hrsg.), *Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und Profilierung des Pädagogikunterrichts* (S. 77–97). Hohengehren: Schneider.
- Benner, D., Brüggem, F., & Göstemeyer, K.-F. (1982/2009). Heydorns Bildungstheorie. In C. Büniger, P. Euler & A. Gruschka (Hrsg.), *Heydorn lesen!* (S. 13–37). Paderborn: Schöningh.
- Benner, D., & Peng, Z. (2013). Wilhelm von Humboldt und Cai Yuanpei als Bildungstheoretiker und Modernisierer Preußens und Chinas. In M. Lackner (Hrsg.), *Aufklärung im Dialog. Eine deutsch-chinesische Annäherung* (S. 111–145). Essen: Stiftung Mercator.

- Blankertz, G. (1967). Leitbild und Unterrichtsziel. Methodische Erwägungen unter dem Aspekt didaktischer Neuorientierung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 4, 104–115.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Dewey, J. (1916/1964). *Democracy and Education. The Middle Works 1899–1924, Vol. 9.; Demokratie und Erziehung*. Braunschweig: Westermann; Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- English, A. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer, W. (1991). Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In W. Fischer & J. Ruhloff (Hrsg.), *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (S. 11–28). Sankt Augustin: Academia.
- Gräsel, C. (2014). *Die Praxisrelevanz der empirischen Bildungsforschung*. Vortrag auf dem ZfE-Forum „Kritik der empirischen Bildungsforschung“ an der Universität Hamburg vom 05./06.12.2014.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hegel, G. W. F. (1811/1971). Gymnasialrede vom 2. September 1811. In ders., *Sämtliche Werke* (hrsg. v. H. Glockner, Bd. 3, S. 264–280). Stuttgart: Frommann.
- Herbart, F. (1806/1965). Allgemeine Pädagogik. In ders., *Pädagogische Schriften in drei Bänden* (hrsg. v. W. Asmus, Bd. 2, S. 12–155). Düsseldorf: Küpper.
- Herbart, F. (1814/1965). *Replik auf Jachmanns Rezension der Allgemeinen Pädagogik*. In ders., *Pädagogische Schriften in drei Bänden* (hrsg. v. W. Asmus, Bd. 2, S. 260–266). Düsseldorf: Küpper.
- Heydorn, H.-J. (1969/2004). Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In ders. (Hrsg.), *Werke* (Bd. 2, S. 180–236). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, H.-J. (1970/2004). Erziehung. In ders. (Hrsg.), *Werke* (Bd. 2, S. 267–288). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Kaiser, H.-J. (1972). Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In P. Menck & G. Thoma (Hrsg.), *Unterrichtsmethode. Intuition. Reflexion, Organisation* (S. 129–144). München: Kösel.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Kuhn, A. (2014/2015). *Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion. Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogischer Theorie und Praxis*. Dissertation an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Meyer-Drawe, K. (1986). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte* (S. 19–45). Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Mitgutsch, K. (2009). *Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze*. Wien: Braumüller.
- Petersen, P. (1924). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Berlin/Leipzig: de Gruyter.
- Petzelt, A. (1967). Über das Lernen. In A. Petzelt, W. Fischer & M. Heitger (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Fragestellung. Ansätze zur Theorie der Bildung. Teil I* (S. 73–92). Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reh, S. (2013). *Häuslicher Fleiß und Klassenlektüre. Ideen zu einer Geschichte der Praktiken des Fachunterrichts*. Antrittsvorlesung vom 04.12.2013 an der Humboldt-Universität zu Berlin.

- Reusser, K., & Pauli, Ch. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 308–335.
- Röber, Ch. (2011). Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz. In U. Bredel & Th. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Bd. 5, S. 509–545). Hohengehren: Schneider.
- Ruhloff, J. (1991). Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In W. Fischer & J. Ruhloff (Hrsg.), *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (S. 81–95). Sankt Augustin: Academia.
- Schleiermacher, F. (1826/1983). Vorlesungen aus dem Jahre 1926. In ders., *Pädagogische Schriften, Bd. 1* (hrsg. v. E. Weniger u. Th. Schulze). Frankfurt: Ullstein.
- Sünkel, W. (2008). Protopädie und Pädeutik. Über eine notwendige Differenzierung im Erziehungsbegriff. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse* (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2011). ‚Bildung‘ – ein Thema im Dissens der Disziplin. Vortrag vom 01.06. anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 351–362.
- Terhart, E. (2014). *Empirische Bildungsforschung – eine Erfolgsgeschichte?* Vortrag auf dem Kolloquium zur Verabschiedung von Prof. Dr. F. Brüggen „Bildungswissenschaften ohne Bildungstheorie?“ am 10.10.2014.
- Zedler, P. (2011). Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft. Zum Nebeneinander von (Erziehungs-)Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung. In J. Breithausen & F. Caputo (Hrsg.), *Pensiero critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borrelli* (S. 319–347). Cosenza: Pellegrini.

Abstract: To begin with, the author develops a differentiation between education as ‘Erziehung’ and education as ‘Bildung’ that refers to issues of the demarcation and attribution of educative and non-educative processes of learning. Their significance is not limited to German-speaking countries; rather, these issues are being discussed in modern societies worldwide. By recourse to Herbart and with reference to a current differentiation of systematic forms of knowledge, this approach investigates what is to be understood by educative instruction which maintains effectiveness for specific domains. In the final section, relations between education research and research in teaching are sketched. These are of fundamental importance to research on teaching and education committed to the conception of an educationally formative form of teaching.

Keywords: Moral Education/Education (Bildung), Educative Instruction, Didactics, Educational Theory/Philosophy of Education, Educational Research

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: dietrich.benner@gmx.de